

共感性の育成における創作・鑑賞活動の役割 —「俳句」を中心として—

皆 川 直 凡*

(キーワード：共感性の育成，創作・鑑賞活動，俳句)

緒 言

近年，情報化社会といわれる中で，子どもたちの人間関係のあり方が変わってきたと言われ始めている。何人かが一緒にいても，マンガの回し読みをしたりファミコンに熱中したりして，結局は個別に遊んでいる。会話は単なる情報交換にとどまり，感情を通わせ合うことが少なくなっている。友だちとのつきあい方がわからないと悩む子どもが多くなっている。最近の子どもたちに見られるこのような現象の根底には，他者の感情を感じとる能力や感じとろうとする態度に欠けているということがあると考えられる。このような能力ないしは態度の不足は「共感すること」の欠如を意味していると考えられる。人との直接的な関わりだけではなく，創作・鑑賞活動をとおして，場や時間を共有し合うことも共感体験のひとつであろう。

共感という言葉は気持ちや考えを共有するときに広く用いられ，古くから心理学の研究対象であった。しかし，共感という概念の曖昧さが障害となり，共感研究が本格的になされるようになったのは20世紀後半である。共感とはどのようなメカニズム（機序）によって生じるのか。共感に加齢とともに発達的な変化を示すのか。どのような条件のもとで共感的な行動が促進されたり抑制されたりするのか。対人的な共感とは，他の動物や植物といった自然に対する共感や，文学，絵画，音楽といった芸術や文化に対する共感と，どのような関わりをもつのか。これらの問題を明らかにし，共感を育てる要因としての創作・鑑賞活動について，人と人との共同の上に成り立つ「座の文芸」としての特質をもつ「俳句」を中心として，考えることを本論文の目的とする。

I. 共感とは

上述の目的を達成するためには，まず共感という概念を明確にしておく必要がある。そこで，まず，心理学以外の学問領域で共感という現象がどのように概念化されてきたかを概観した上で，共感の心理学的定義を行う。次に，共感についての科学的理解を深めるため，心理学における共感の測定法を概観する。

1. 共感の定義

共感(empathy)と類似した概念として，同情(sympathy)があるが，両者は異なる伝統から生まれた。Davis(1994)によれば，同情は18世紀の道徳哲学にルーツを求めることができるのに対し，共感とはドイツ美学の用語であった感情移入(Einfühlung)に由来する。感情移入という語は当初，観察者が観察対象(美的な物理的対象が典型例)に自己を投影する傾向を意味していた。感情移入の概念を心理学に取り入れたのはLippsであり，英語のempathyは，Titchenerがドイツ語のEinfühlungの訳語として作ったのが始まりとされている(Davis, 1994など)。いずれも20世紀初頭のことである。このように，初期の心理学者たちは，対象ないしは他者への感情移入の機制を重視し，とりわけ他者を把握する際の内的模倣の過程を強調した。この内的模倣は，複雑な推論を伴わない直観的な過程と捉えられた。その後，実験心理学が行動主義的になるにつれて，共感の概念はあまり問題にされなくなったが，共感の概念は人格心理学の領域において検討されてきた。たとえば，Freudら精神分析学を基盤とする人たちは，他者理解における共感の役割を重視した。一方，行動主義者たちは，共感する側の外的な感情反応の側面を重視した。以上のように，共感の定義について，様々な考えが提出されてきた。大きくは，共感を他者理解と定義するか，他者と同様の感情反応の生起と定義するかという対立がみられる。

*鳴門教育大学人間形成講座

Eisenberg & Mussen (1989) は、共感を「相手の情動の状態あるいは条件から生じ、その状態や条件に伴って、こちら側に起きる代理的な感情のあり方」と定義した。共感とは情動的な状態であるが、相手の情動状態に名前をつけたり、役割取得をしたりする能力といった認知的技能も含んでいる。これに対し、同情は、相手の情動の状態や条件についての情動的な反応であって、悲しみや配慮の感情を作り上げるが、相手と同じ感情を感じるとは限らない (Eisenberg & Mussen, 1989)。一般に「他者の幸福に同情する」とは言わないことからわかるように、同情は他者のネガティブな感情に限定された感情反応といえる。また、同情は自他が分化した上でなされる反応であり、共感の変形した感情反応であるとされてきた (Davis, 1994)。Buchheimer (1963) は過程の違いによって両者を区別し、共感は一時的没入の過程を経て他者と共に感じることであるが、同情は他者に沿って感じることで、他者に入り込むものではないとした。また、Katz (1963) は、共感とは他者の感じ方に注意を向けることであるが、同情は自己の感じ方への高まった注意であるとし、以下のように論じた。我々は共感するとき、しばしば他者との同一性の中に自分を見失うが、同情するときには、別々の同一性の意識を保っている。したがって、共感においては他者の感情状態、あるいは状況の範囲と深さに対して感受性があるが、同情においては他者に対する自己の感じ方に傾注し、他者の現実に行進している感情の世界や文脈に敏感に反応できない (Davis, 1994)。

共感の定義は、共感を他者理解の過程とするか、他者との感情の共有の過程とするかの違いによって大きく区分される。前者の立場から、Deutsch & Madle (1975) は共感を「他者の考え、視点、感じ方を認識、理解する認知能力」と定義し、視点取得や役割取得に近い概念を提出した。後者の立場から、Feshbach & Roe (1968)、Hoffman (1975/1981) などは、共感には認知的側面も含まれていると考えた。Feshbach & Roe は①他者の感情状態を識別し同定する能力、②他者の視点あるいは役割の取得、③共有された感情的反応の喚起、の3つの段階を経て共感がなされるという3成分モデルを提出した。成分①と②は認知的な過程と見なされる。Hoffman も、他者の内的状態と感情を認知する能力がより高い水準の共感反応の基礎をなすとし、認知的発達に伴って共感を引き出す状況が、変化、拡大していくと述べた。さらに Bryant (1987) は、共感とは他者によって経験された感情への感情的反応であり、他者の視点取得のような道具的能力ではないとし、感情的反応の発達過程は視点取得のそれとは異なるとした。これらの見解を総合すると、共感とは「単なる他者理解という認知的過程ではなく、認知と感情の両方を含む過程であり、他者の感情の代理的経験あるいは共有を伴うもの」と定義することができる。

感情を強調する立場の研究者たちは共感を「他者の感情に一致するが、必ずしも同一でない感情の代理的経験」と表現する。この感情の一致性にかかわる要因として「自他の分化の程度」が考えられてきた。共感する側の意識の中で、他者に起こっていることと自己に起こっていることがどの程度区別されているかが共感のあり方、とくに感情の一致性に影響を及ぼす。自己と他者が分化していない場合、他者に起こっていることと自分に起こっていることの区別がつかないことから、例えば年少児においては、他者が転んで泣いているのを見ると自分も悲しくなって泣いてしまうといった自他融合の共感の現象が起きやすい。Hoffman (1975/1981) は、このような現象を「感情の伝染」と呼び、共感の前触れであると述べた。このような自他融合の共感とは、幼少期に特有のものであるが、ときには大人でも生じる。非常に親しい相手に対しては、一時的に自他の境界が取り払われ、自他融合の共感が生じるためである。自己と他者を区別する認知能力の発達に伴って、相手の悲しみに対して、憐れみや同情をというように、相手の感情から変形された感情をもつようになるかもしれない。

自他が分化した上で生じた共感的反応は、自己指向か他者指向かによって区別される。Staub (1987) は、自己に焦点づけられた共感を平行的共感、他者に焦点づけられた共感を応答的共感と名づけた (Davis, 1994)。平行的共感とは、自己の中で他者の感情と一致した感情を単に再産出することであり、他者との関わりに消極的な反応である。一方、応答的共感とは、他者の状況や感情への配慮を伴い、他者に積極的に関わろうとする反応である (Davis, 1994)。Mehrabian & Epstein (1972) も、他者の苦しみを見たときに生じる2種類の感情を記述した。一つは、他者の苦しみによって自分も苦しくなり、その苦しみを和らげることに方向づけられる「個人的苦痛の感情」である。もう一つは、他者の苦しみに対して同情的であり、何らかの配慮や援助をすることに方向づけられる「共感的配慮の感情」である。「個人的苦痛の感情」が平行的共感に、「共感的配慮の感情」が応答的共感に対応していると考えられる。このような自己指向と他者指向の共感が人間関係においてもつ意味は異なると考えられる。他者指向の応答的共感に優れる者は、他者との関係の中で援助や協力といった友好的行動をとることが多く、そのような行動を仲間から受けることが多い (Staub, 1987/Davis, 1994)。その意味で、他者指向の応答的共感とは自己指向の平行的共感よりも発達の水準が高いとされる。「個人的苦痛の感情」においては、「驚き、ろうばい、動揺」といった自己に焦点化された感情が顕著に表出されるだけで、「共感的配慮の感情」のような相手の立場へのきめ細かな配慮が見られないため、他者との感情的つながりが活性化しにくいと考えられる。

2. 共感の測定法

共感という複雑な現象を心理学的に研究しようとする場合、それを客観的に測定することが重要となる。測定の観点としては、共感を喚起すると思われる状況を設定し共感が生じる程度を見る場合と、個人がさまざまな状況において共感する傾向を見る場合とがある。前者が状況としての共感を見ているのに対し、後者は人格特性としての共感性を見ているといえる。共感の表れを意識や感情についての自己報告に基づいて測定する、表情や行動として表出されたものを測定する、生理的反応の水準で測定する、などの方法が考えられてきた。研究対象の年齢に応じた方法が考案されてきた。測定の進め方は共感をどのように定義するかにも関わっている。ここでは、共感を「他者との感情の共有」と見なしの上で考案された方法を取りあげる。大別すると、①共感が生じるような状況や場면을呈示し、実際に共感反応が生じるかどうかをみようとする「状態としての共感の測走法」と②諸個人の性格特性としての共感性の一般的傾性を測定しようとする「特性としての共感性の測定法」に分けられる。

状態としての共感の測走法としては、絵と物語の呈示、共感的感情語の評定、身体的測度、生理学的測度などの方法があげられる。

絵と物語の呈示による方法では、ある仮想的な人物の感情状態を描写した一連の物語を絵、写真、動画などとともに呈示する。その後で子どもたちに、各物語に関してその人物の感情がどんなものであるか、さらに自分自身がどのような感情を感じるかを実験者に報告するように求める。報告は通常言語によってなされるが、子どもの言語能力が不十分な場合には、絵や写真に描かれた顔の表情を指でさし示すという形で行う（橋本，1985）。子どもたちが各物語の人物と同一の、あるいは類似した感情を自分自身も感じると報告したとき、共感反応が生じたと見なす。この方法は Feshbach & Roe (1968) が開発し、主に幼児と児童を対象に用いられてきた。

共感的感情語の評定とは、苦しんでいる人物（演技者）を観察させた後、感情反応を自己報告させる方法である。その際、その状況で考えられうる感情反応を記述した10～30個の形容語（「心の優しい」、「同情した」、「心配した」、「狼狽した」など）を質問紙によって呈示する。「全くそうではない」から「非常にそうである」までの7段階ないしは9段階の尺度にマークすることにより、各感情をどの程度強く経験したかの評定を被験者に求める。この測定法は、評定作業が可能な年長の児童から大人まで用いることができる。

身体的測度を用いる方法は、スライドやビデオによって感情を描写した物語を呈示し、観察者の表情、ジェスチャー、音声の反応を記録し分析することによって共感を測定しようとするものである。まず顔の表情については、Izard らは、興味、喜び、驚き、悲しみ、怒り、嫌悪、軽蔑、恐れ、身体的苦痛、恥の感情の表情を分析する二つの方法を考案した（Izard, 1991）。一つは、顔面を額・眉・鼻根、眼・鼻・頬、および口・唇・顎の三領域に分け、それぞれの領域の外観変化手がかりごとに表情を分析していくといった微視的な方法であり、もう一つは、顔面を部分に分けることなく全体としてとらえ、前述の外観変化手がかりを利用していく巨視的な方法である。いずれの方法も信頼性が高く、大人まで適用可能とされている。

共感的な感情反応を生理学的測度によってとらえることができるようになった。感情の生起が心拍数、血圧、皮膚電気反射、皮膚温度などの変動をもたらすことが明らかにされてきたためである（Ekman, 1994）。共感的感情に関しては、心拍を主にした生理学的測度によって、自己指向の個人的苦しみや不安反応と、他者指向の共感反応とを区別できることが見いだされてきた（Ekman, 1994）。

個人の性格特性としての共感性を測定する方法として、主に質問紙法が用いられてきた。この方法においては、他者の感情経験に対する感情的応答性、あるいは感情の共有経験についての種々の記述が質問項目として提示され、被験者はそれぞれの項目がどの程度自分にあてはまるかを評定していくことになる。したがって、この方法は被験者の自己報告に依存しており、日常の経験を正確に内省する能力を必要とする。

Mehrabian & Epstein (1972) は成人用の共感尺度を作成した。33項目について「非常に強い一致」から「非常に強い不一致」まで9段階の評定を求める。項目の内容は、他者の外的行動手がかり（ex. 他者の笑いや泣き）、他者の内的な感情状態（ex. 小説の中の人物の感情）、状況手がかり（ex. 誰かが虐待されているのを見る）、一般的な感情雰囲気（ex. 自分を取りまく興奮状態）、人々の顕著な心理社会的状態（ex. 身寄りのない老人）に大別され、共感性の複数の次元を代表していると想定された。大学生に実施したところ、一因子構造となり、上記の内容に対応した因子は抽出されなかった。したがって、この尺度は他者の感情への感情的応答性の一般的傾性を測定していることになる。加藤と高木（1980）は Mehrabian らの尺度を日本人の生活条件や感情に適合した内容に修正して、青年期を対象に情動的共感性尺度を作成した。因子分析の結果、この尺度が「感情的暖かさ」、「感情的冷淡さ」、「感情的被影響性」の3つの下位尺度に分かれることが判明した。

Bryant (1982) は、Mehrabian らの尺度を児童・青年用に改訂した。その尺度のうちの18項目を児童用に表現を書

きかえ、そのうちの4項目については共感する相手を同性と異性の場合とに分けて8項目にし、全22項目とした。小学1年生では各質問項目のカードを「私」と「私ではない」と書かれた二つの箱のいずれかに入れていくという回答方法をとる。小学2～6年生に対しては「はい」か「いいえ」を丸でかこませる。中学生に対しては「はい」か「いいえ」の形式か、あるいは成人用の9段階評定の形式のいずれかを用いる。共感得点は、加齢とともに上昇した。また、読みの能力や社会的望ましさと共感得点との間に有意な相関はなく、共感性が言語能力や社会的望ましさと独立していることが示された。浅川・松岡（1984）はBryantの尺度項目を邦訳し、さらに不安と怒りの情動場面に関する項目を加えて計30項目から成る尺度を作成した。小学生に実施し、「原初的な情動表出、同情の程度」、「他者の情動表出に対する受容や評価」、「情動の共有」の3つの因子を抽出した。

Davis（1983）は、共感性が多次元の構成概念をもつことを想定し、大学生を対象に「対人的反応性指標（IRI）」という測定尺度を開発した。彼は共感を単一概念としてではなく、互いに識別可能な複数の概念から成るものとしてとらえた。この尺度は自己報告形式の28の質問項目から成り、4つの下位尺度をもつ。①視点取得尺度：他者の心理的視点を自発的に採用する傾向を評価する。②想像性尺度：本、映画、演劇における虚構の人物の感情や活動の中に自分自身を投影する傾向を測る。③共感的配慮尺度：他者に対して、同情やあわれみの感情を経験する傾向を測る。④個人的苦痛尺度：他者指向の心配の感情ではなく、他者の感情に対する自分自身の不安や不快の感情を評価する。4つの下位尺度をもつので、単なる共感性の高低ではなく、下位尺度別の得点パターンによる個人差を調べることができる。また、下位尺度は、認知的側面（視点取得、想像性）と感情的側面（共感的配慮、個人的苦痛）とに分けられ、後者において、他者指向の共感的配慮と自己指向の個人的苦痛とを識別しようとしている点で、精緻な測度である。

以上、内外の共感性測定尺度を概観してきたが、いずれの尺度においても、人間関係だけではなく、他の動物や植物との関わりや、文学、絵画、映画といった芸術や文学への参与度を測定する項目が含まれている。これは、対人的な共感が、他の動物や植物といった自然に対する共感や、文学、絵画、音楽といった芸術や文化に対する共感と深く関わっているという考え方が共感性測定尺度作成の理論的基盤となっていることを明示している。また、共感を育てる要因としての創作・鑑賞活動について、日本発信の文化であり自然を主題とする「俳句」を中心として考えるという本論文の趣旨が共感性研究の主要な流れの中に位置づけられる可能性を示唆している。

Ⅱ. 共感生起の機序

本章では、共感生起の機序について、認知過程を重要な構成要素と位置づけて検討する。

1. 共感生起の様式

共感の過程には、相手の感情を認識し理解するという認知の成分が含まれている。認知の働きは自己と他者を別々の存在として意識する過程、すなわち自他を分化させる過程に関わっており、このことが共感のあり方にも影響する。認知面が支配的になりすぎると、感情が過度に抑制され、相手の感情を冷静に知的に理解はするが共感はないといったことが起きる。共感生起の機序は、加齢に伴い、単純な心理過程から複雑な心理過程へと変化する。また、共感を引き起こす刺激のタイプによって必要とされる認知過程の種類や程度が異なり、必要とされる過去経験の程度も異なる。このような点を検討する中で、Hoffman（1978/1984）は共感生起の様式として、単純なものから複雑なものまで、以下に示す6種類をあげた。

生後間もない乳児が他の乳児の泣き声に反応して泣くことが古くから知られてきた。Hoffman（1978/1984）はこの現象をある種の第一次循環反応であるとし、共感生起の一様式とした。即ち、他の乳児の泣き声が生得的触発メカニズムを通して、もう一方の乳児の泣き反応を引き起こし、次にその乳児は自分の泣き声に対して泣くといった過程を想定している。この考え方では、そのような泣きは生得的なものであることになる。

古典的条件づけと呼ばれる様式は、他者が苦痛または快を経験している時に、自分自身も苦痛または快を経験したとしたら、次の機会に示される他者の情動手がかりは、自己の中に同じ情動を引き起こす条件刺激となるといったものである。母親の感情状態は身体的な接触を通して乳児に伝えられる。たとえば、母親が不快や苦痛を経験しているとき母親の身体は固くなり、抱かれている乳児に不快や苦痛を経験させることになる。その時の母親の顔の表情や声の調子が、それ以後身体的接触がないときでも乳児に苦痛を引き起こす条件刺激として働くようになり、母親との感情の共有が生じることになる。さらに、刺激般化の過程を通して母親の表情や音声に類似した他者の表情や音声も条件刺激として働くようになる。この様式が生じるためには他者の表情を識別する知覚能力を必要とし、第一次循

環反応よりも少し遅れて現れる様式であると考えられる (Hoffman, 1984)。

動作模倣と呼ばれる様式は、他者の表情や姿勢を自動的に模倣し、それによって内的な筋肉運動の知覚手がかりが生み出され、その結果、相手の感情を理解したり、相手と同じ感情を経験したりするというものである。Laird (1974) は、「微笑」または「しかめ面」を見せ、それがどんな表情を意味しているかは知らせずに、同じ表情をつくることを依頼し、そのときに感じたことを報告させた。その結果、被験者は「しかめ面」のときはより多く「怒り」を、「微笑」のときはより多く「幸せ」を感じるという報告をした。Hoffman (1984) によると、動作模倣が生じるためには他者の顔などの手がかりを見いだす知覚的識別だけが必要であり、その後は自動的に共感反応が生じるという。我々が相手の表情や動作を無意識に模倣し、それによって相手と同じ感情を感じるといったことは日常的にあり得ることである。ただし、全ての人々の模倣をするわけではないことを考えると、模倣には同一視の過程が働いていると考えられる。乳幼児が同一視を起こしやすい相手は家族であり、児童期に入ると親密な仲間や教師が加わってくる。この様式ではそのような人物に対して共感が生じやすいということになる。

直接的連合と呼ばれる様式は、他者の感情手がかりが観察者自身の感情経験との連合を引き起こし、他者と同じ感情反応をもたらすというものである。怪我をして泣いている子を見て自分自身の怪我の痛みの経験を想起し、自分も泣き出すという例がある。この場合、他者の怪我の状況が、自分の同じ経験を想起させ、共感的苦痛反応を引き起こしたといえる。この様式では、本人の経験が豊富になるにつれて、第一次循環反応や古典的条件づけの様式よりも共感の対象範囲が広がる。しかし、他者の感情や状況に対応する経験が足りない場合には、共感が生じにくいことになる。久保・無藤 (1984) は、小学3年生を対象に「絵と物語の呈示法」を用いた実験を行い、自己の類似した経験を想起することにより他者の気持ちの理解 (共感的理解) が促進されることを見いだした。他者と同一の経験でなくても類似した経験を想起することにより共感的理解が高められるのである。

言語を媒介とした連合と呼ばれる様式は、言語を仲立ちとした感情手がかり (感情についての言語的ラベル、出来事についての言語的記述、相手について第三者から得た情報、など) によって共感反応が生起するというものである。言語による感情手がかりは、直接的連合の様式と同様に、同じ感情についての観察者自身の過去経験を想起させ、共感反応を生じさせる。また、言語情報は感情の伝達媒体となっているので、共感する側としてはその情報を意味的に処理する能力が必要になり、ある程度の言語能力をもつ者に可能な様式であるといえる。感情についての言語情報は、直接的な感情手がかりと比較して一般に相手への感情的な影響が弱いと考えられる。しかし、言語的な情報を通して鮮明なイメージをつくり出すことに優れている者にとっては、直接的な情報手がかりが与えられた場合とほとんど同じような強さの感情的な影響があると考えられる。

役割取得と呼ばれる様式は、他者の立場になって想像することによって共感が生じるというものである。他者に与えられている刺激が自分に与えられたとしたらどのように感じるかを想像するという手続きによる実験が行われた。Davis (1994) によれば、Stotland (1969) は、他者が熱の刺激を受け苦痛を感じているように見える場面を設定し、観察者たちに次の3種類の教示を与えた。①他者の立場になったら自分はどのように感じるかを想像する。②他者がそのような刺激を受けているときに他者がどのように感じているかを想像する。③他者が苦痛を経験している間、他者の身体や動作に注意して観察する。実験の結果、最初の群では後の2群よりも、手のひらの汗が多く、より多くの苦痛が報告された。この結果は、他者の立場になって自分がどのように感じるかを想像することが、単に他者の動作を観察することや、注意の焦点を他者の感情にあてることよりも、共感が生じやすいことを示している。他者の立場になって自分の感じ方を想像することには、他者が受けている刺激と観察者自身の過去の類似経験との間の連合を生じさせ、その結果、共感的な感情反応が生起するという前述の直接的連合の過程が含まれている。この Stotland の研究での自分自身どのように感じるかを想像させるような教示は、自己の感じ方を強調するもので、自己指向の共感を強めるかもしれない。

Hoffman (1984) は、上記6つの共感生起様式のうち、日常的な場面でどの様式が生じるかは、どの感情手がかりが目立つかによって決まると述べている。たとえば、顔の表情手がかりが目立つときは模倣が優勢になり、状況手がかりが目立つときは直接的連合が、そして言語的手がかりが目立つときは言語を媒介とした連合が優勢になるという。さらに、手がかりが複数の場合には複数の共感様式が生起し、共感の水準を高めることになる。このことは、共感が過剰な手がかりによって生じる反応であることを意味している。

2. 共感における認知過程

共感生起様式のすべてに、認知過程が含まれている。第一次循環反応では、泣き声を受容する単純な知覚能力、古典的条件づけと動作模倣では、他者の感情表出手がかり (表情や動作) に対する知覚的弁別能力がそれぞれ必要とな

る。直接的連合では、他者の感情表出やそれに伴う状況手がかりに対する知覚的弁別能力と自己の経験を想起する能力、言語を媒介とした連合では、他者の感情表出や状況手がかりについての言語情報を意味的に処理する言語能力がそれぞれ必要となる。役割取得では、他者の感情表出と状況手がかりを識別した上で、他者の立場になって状況を想像的に再構成するというかなり高度の認知能力が必要になる。役割取得という概念は、1930年代に **Mead** によって「他者の視点を採用する能力」と定義された。また、**Piaget** (1932/1965) は、他者からの空間的見え方に関する視点取得技能は論理的操作が不十分な幼児では未発達であるが、幼児は早くから他者の感情に応答的・利他的にふるまうと述べた。このことは、空間的視点取得と感情的役割取得とは区別する必要があることを示している。共感と直接的な関係をもつのは、他者の立場になって相手の感情を想像する感情的役割取得である。大人では他者の役割を取ることが共感を生起させることが確かめられているが、子どもでは一致した結果が得られていない。**Strayer** (1987) は、**Selman** (1980) の役割取得得点と、**Bryant** (1982) の共感性尺度得点、ビデオの登場人物に対する共感得点との間に低い相関しか見いだせなかった (**Davis**, 1994)。他方、**Chovil** (1985) は、子どもにおいて役割取得が共感と結びついていることを実証した (**Davis**, 1994)。**Chovil** は、子どもたちにビデオを見せた後で、①自分をその人物の立場に置いて想像したか (役割取得)、②描写されている出来事が自分に生じたとしたら、それはどのようなものかを想像したか (投射)、③注意深く見たり開いたりしたか、についてインタビューした。その結果、前の2つの想像条件において同等に、**Bryant** (1982) の共感性尺度、及びビデオの登場人物に対する共感得点との間に有意な相関が見いだされた。この結果は、自己指向の想像でも他者指向の想像でも、ほぼ同様に共感が生起することを示唆している。

共感の過程に影響する認知過程の一つに、自己と他者を区別する能力がある。**Hoffman** (1978/1984) は、成熟度の高い共感では、表出されている感情は他者のものであるという気づきをもっていると述べた。**Hoffman** が共感の前ぶれとして位置づけた「感情の伝染」の水準の乳幼児では、自己と他者がほとんど区別されていないため、他者に起きていることを自分に起きているかのようにふるまう。このような自他融合の共感とは異なり、役割取得による共感では自己と他者の想像上の転換を伴うため、自己と他者を区別する認知能力の発達を必要とする。また、**Hoffman** は、自分とは区別されるものとしての他者に気づくようになると、他者に沿って生じていた苦しさの感情反応 (平行的共感反応) が、相手へのあわれみの感情や心配の感情に変形され、これらの感情は、自分自身の苦しみを減らそうとするよりは、相手を援助しようとする意識的な願望をもたらすと述べた。さらに、自己から区別された他者がある状況で通常どのように感じるかについての一般的知識、特定の他者がそのときどのように感じるかについての特殊な知識の獲得が、共感生起の適切さに関係すると論じた。**Strayer** (1987) は、共感過程に4つの位相を想定し、自他の分化の程度という視点から以下のように解説した (**Davis**, 1994)。位相①は他者との同一化の過程、位相②は他者の経験を自分のものとする結合の過程であり、両位相は自己と他者の融合が生じやすい年少児においても容易に生じる。位相③は他者の経験を実際に自分自身で経験する過程であり、この過程を維持するには自他の認知的分化が必要になり、年長児のほうがこの位相が維持されやすい。自他の認知的分化が少なく、自己統制しにくい子どもの場合、他者のネガティブな感情によって混乱し、この過程を維持できないためである。位相④は他者から分離し々の同一性の位置に戻る過程であり、他者について客観的な分析をした上で何らかの決定を行うためには、自己と他者の間に一定の距離がおかれる必要がある。

共感反応では「自己調節と抑制」が行われる。たとえば、他者の苦しみに共感するとき、それが個人的な苦しみをもたらす場合は、共感することを避けるということが起きる。**Aderman** ら (1974) では、苦痛の状態にある他者と心理的距離において観察するように教示された者の共感の生起が減少した。この結果は、観察者が他者を知的探査の対象にするような構えをとることで、他者の感情状態が心から切り離され、その結果、共感反応が減少したことを示すと考察された。また、このようなことが可能となるためには、自己と他者を明確に区別する認知能力が必要になると考えられた。**Bandura & Rosenthal** (1966) によると、強い苦しみにある他者を目撃した場合、ある個人は相手と離れた場所を見たり、他のことを考えたりするといった方法で、共感を自発的に抑制した。感情抑制の機序として、**Ekman** (1994) によれば、**Markova** (1987) は、認知と感情の分離という問題と感情抑制への社会化という視点を提示した。人は発達するにつれて認知と感情を分離できるようになり、それは感情抑制の開始を意味するという。人は意志によって自分の感情を制御し、自分の感情を内省できるようになる。この内省は認知と感情を切り離し、感情を概念化することを促す (**Ekman**, 1994)。心理療法においても、クライアントの感情を概念化し、認識させることによって感情を制御するという考え方をとることがある。クライアントの圧迫的な感情に対して認知的に距離をおき、感情を概念的に認識することがセラピストに求められる。このように感情を知性化することは、心理療法の場だけではなく日常生活においても有益なこととして受容されていると思われる。**Marcova** (1987) は、人々は発達に伴って感情を制御し、抑制できるような方向に社会化されていくと論じた (**Ekman**, 1994)。**Ekman** (1971/1994) は、感

情の表出を制御する際に人々が用いる4種類の技法を指摘した。感情を弱めること、感情を強めること、感情を中性化すること、他の感情の顔を装うことにより感情を隠すこと、の4技法である。人々は種々の状況に対応した感情の表示規則を知っており、それによって社会が円滑に進行することになると考えられる。たとえば、多くの文化において公共の場所では感情表出は弱められるべきであるといった暗黙の規則が存在する。一方で、親密な関係にある相手との私的な場では、強い感情反応が許されるし、また望ましいとされる。また、感情を制御する能力やその方法には、個人差がある。たとえば、自分を強い感情に妨げられない理性的な人物として自己呈示しがちな者もいれば、自分を感情的な人物として自己呈示する者もいるのである。我々は認知能力の発達に伴って、他者の感情を十分に理解した上で共感する能力を獲得していく。しかし人はいつもこの能力を使用しているわけではない。状況によっては感情の表出を抑制し、それによって共感反応が表出されないこともありうる。このような傾向が年齢とともに強くなること、個人差があること、さらには文化差のあることを考慮していかなければならない。俳句などの創作・鑑賞活動は、感情の表出やその抑制の重要な機会となりうる。

Ⅲ. 共感の発達とその要因

共感とは年齢とともに発達するのであろうか。共感を発達させる要因とは何か。本章では、これらの問題について、認知能力の発達と関係づけながら検討する。その成果に基づき、従来から言われてきた対人関係だけではなく、自然や文化との関わりもまた共感性の育成要因であることを明らかにする。

1. 感情認知能力の芽生えとその発達

これまでの研究により、乳児においても共感的な行動が存在することと、その後の子どもの感情認知能力の発達とともに共感のあり方が変化していくことが認められてきた。また、自他を分化させて捉える認知能力の発達が共感の発達にある意味での節目を与えていることも考えられてきた。さらに、年齢とともに共感する傾向に性差が見られるという指摘もある。本項では、理論的ならびに実証的な諸研究を概観し、共感の基礎となる他者の感情の認知及び理解能力がどのように発達していくかを論じることとする。

乳児は母親の示す感情と雰囲気の変化に非常に敏感であることが指摘されてきた。Stern (1985) によれば、Bowlby (1969) は、乳児は誕生時から社会的情動信号を発しており、主に養育者の感情手がかりにตอบสนองするような生得的な傾性があるとした。養育者の感情手がかりは、乳児にとって自己の安全や安定のための重要な情報になり、生存機能を果たすことにもなるという。早い時期から乳児は養育者の顔の表情、声、身体の動きなどの感情手がかりに対して反応していると考えられるが、その中で特に顔の表情の重要性が指摘されてきた (Stern, 1977/1985)。乳児は感情信号の重要な情報源である顔の表情をどの程度正確に認知できるのであろうか。これまでの研究は、表情の特徴を識別する能力、表情をカテゴリーに分類する能力、表情から適切な行動を導く能力の3点について検討してきた。これらの感情認知能力は、乳児が他者に対して意味ある反応や共感的反応をするための重要な基盤であるとも考えられる。

乳児が表情そのものに反応するかを明らかにすることを目的として、顔の表情のカテゴリー化、すなわち、同じ種類の表情がモデルによって変容したとしてもそれらに共通性を見だし、それを同一のカテゴリーのものとして認識できるかどうかを検討されてきた。Caron, Caron, & Myers (1982) は、4カ月半、6カ月、7カ月半の乳児について、幸せと驚きの表情の識別を検討した。その結果、7カ月半の乳児が多数のモデルの表情を一般化し、異なる表情を識別したことが見いだされた。しかし、乳児がモデルの表情を一般化して認知したとしても、彼らは顔の特定の特徴を一般化したのであり、全体としての表情を一般化したのではないという可能性は残る。

乳児がある表情の意味を理解しているかを知るために、乳児がその表情に適切にตอบสนองかどうかの分析が行われてきた。その結果、乳児が不確かな、新奇な状況に置かれたときに母親の表情を照合しようとする傾向があり、その表情から引き出された意味に応じて行動していることが明らかになりつつある。たとえば、見知らぬ女性が近づいてきたとき、8カ月半の乳児は母親が心配そうな顔をしたときよりも幸せな顔をしたときに微笑する傾向にあった (Boccia & Campos, 1986 / Nelson, 1987)。他者の表情を認知する能力は、生まれたときから生物学的に準備されたものなのか、あるいは、その後の経験を通して獲得されていくものなのか。簡単には結論は得られそうもないが、とくに人間の発達においては両者が不可分に関連しあっているとするのが妥当であろう。

上述の感情認知能力は幼児期以降も発達を続け、多様な感情についての理解が深められる。他者の感情についての理解は、外的な状況から感情を推測する場合と、内的状態も考慮して感情を推測する場合とに分けられる。

他者の外的状況からの感情理解についての研究では、与えられる状況手がかりと顔の表情が不一致な場面、即ち、悲しい状況での幸せな顔、幸せな状況での悲しい顔のように、手がかりが葛藤する場面に対する感情の推測を検討するという手続きが、しばしば用いられる。たとえば、Gnepp, Klayman, & Trabasso (1982) は、4, 7, 12歳児に手がかりが葛藤する場面と葛藤しない場面を呈示した。手がかりが葛藤する場面では、子どもが誕生パーティーで悲しい顔をしている絵を呈示し、その子どもがどのように感じているかを問い、その回答の後、その子どもが悲しそうにしている理由を尋ねた。その結果、4歳児は状況よりも顔の手がかりを多く選択したが、この傾向は加齢とともに減少した。また、葛藤する手がかりを適切に統合するかについて発達の進歩が見られた。

他者の内的状態からの感情理解（年少の子どもたちが他者の内的状態と感情とを関連づけることができるかどうか）についての研究結果は、幼児期前半からすでにそうした能力が備わっていることを示している。たとえば、Trabasso, Stein & Johnson (1981) は、3歳半から4歳までの子どもたちが行為の原因について質問されたとき、多くの場合、その動機を答えることを報告した (Stein & Trabasso, 1992)。Bloom & Capatide (1987) は、年少の子どもたちが原因と結果について話す際に人の心理的状态に言及することを見いだした。Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway (1986) も、2～3歳児が種々の内的状態に言及すること、たとえば眠い、疲れた、飽きたなどの意識の変化した状態や、快—不快、痛み、苦しみなどの心理的及び感覚的状态について述べることを見いだした。Leekam (1993) は、他者が自分自身と類似した内的状態をもつことを2歳半頃に理解しはじめることを示唆した。このように幼児期前半に他者の内的状態に気づいており、また、他者の内的状態と自分のそれとが類似していることを理解しはじめているということは、自分の感情体験から他者の感情体験を類推するという「投射」の過程が働きはじめていることを示唆している。幼児期から児童期にかけて、さらに発達の進歩が認められる。平林・柏木 (1990) は3歳児と5歳児を対象に、他者の立場を理解する認知能力が発達しているほど、他者の感情を推測する際に人物の特性情報を考慮できる傾向があることを見いだした。朝生 (1987) は人物の特性情報を考慮して感情を推測する子どもたちの傾向について検討し、4～5歳児では状況情報のみを利用して感情を推測する者が多く、6歳児になると特性情報も考慮して感情を推測するものが増えることを見いだした。Wellman & Bartsch (1988) や Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke (1989) など、幼児期から児童期初期にかけて、年齢を関数とする発達の進歩を見いだした。幼児が他者の立場に立ち、内的状態としての願望と信念を考慮に入れながら他者の感情を理解しはじめているということは、役割取得による共感様式が可能になりはじめたことを示唆している。

2. 共感の発達過程

絵と物語の呈示による方法で測定される共感は、児童期中期まで発達することが示唆されている。Lennon, Eisenberg, & Carroll (1986) などは、3歳半から6歳までの就学前児の共感得点が増大することを見いだした。また、浅川・松岡 (1987) は日本の小学1, 3, 6年生を対象に、理由づけ反応を分析することにより共感の質的側面の発達を検討した。彼らは他者の視点と自己の視点の関係づけと他者の感情状態の認識の深さを基準として、共感反応の3段階を設定した。その結果、最低水準の段階1（情動場面情報への言及、情動状態のみへの言及）が学年上昇に伴って減少し、より高次の段階2（自己体験の投射、同一視）と段階3（再構成的他者理解）が6年生で相対的に増えることを見いだされた。量的な側面に関しては、共感得点が1年生から3年生にかけて増大し、3年生から6年生にかけてはやや減少することと、共感の対象が仲の悪い人物であるとき6年生の共感得点が著しく減少することが示唆された。以上の結果から、他者への共感反応は小学校中学年まで（質的側面に関しては高学年まで）年齢とともに増大し、次に横ばい状態になるといえる。また、加齢とともに他者の顔の表情手がかりよりも状況手がかりに反応するようになることも見いだされた。他者の状況から感情を推測するような課題においては、それに必要な認知能力に伴って共感反応が増大すると考えられる。

質問紙尺度法を用いた研究において、Bryant (1982) は、早期の学校年齢において共感得点が増大することと、小学校1年生から4年生まで自分とは異なる性の人物に対する共感得点が減少し、4年生から中学校1年生にかけては異性への共感が増大することを見いだした。また、浅川・松岡 (1984) は、日本の小学校1, 3, 6年生を対象に、Bryant の尺度を修正して年齢差の検討を行い、3つの因子において異なる年齢的变化を見いだした。「原初的な情動表出、同情の程度」の因子においては、3年生から6年生にかけて男女とも得点が減少し、「他者の情動表出に対する受容や評価」因子においては、女子では1年生から3年生まで、男子では1年生から6年生まで得点が増大し、「情動の共有」因子においては、男女とも1年生から3年生にかけて得点が増大し、3年生から6年生にかけては得点が減少した。最後の因子の結果は、高学年の児童では情動の共有を自己報告することを抑制する機制が生じる可能性があること、共感の認知面と情動面の分化が加齢とともに進むことを示すと考察された。青年を対象とする研究では一

貫した結果は得られていない。たとえば、Eysenck ら (1984) が中学生の男子における共感得点の減少を報告したのに対し、Saklofske & Eysenck (1983) は共感得点の増大を報告した (Eisenberg & Mussen, 1989)。さらに、Adams ら (1979) は、13歳から15歳にかけて、Adams (1983) は14歳から18歳にかけて、共感得点における年齢による増大は見られなかったと報告した (Adams, 1983)。

身体的測度を用いた研究では、Watson (1983) が、ビデオで見た他者の感情に対して、就学前児から小学6年生にかけて顔の表情反応が減少することを見だし、Strayer (1985) も、種々の他者の感情を描いた映像に対する顔の表情反応が就学前児から中学生にかけて減少することを見出した (Davis, 1994)。一方、Lennon, Eisenberg, & Carroll (1986) は、4歳から5歳にかけて、苦痛を示す他者の映像を見たときのネガティブな表情反応の強さが増大することを示した。これらの結果は、他者の感情への顔の表情や身ぶりを指標として測定された共感は、幼児期にある程度の増大があり、その後、児童期から青年期にかけて減少するということを示している。もし、表情による外的表出が抑制されるとしたら、感情の内的表出の指標である生理学的測度では年齢に伴う変化が見られるのであろうか。共感反応の年齢的变化を生理学的測度によって検討した研究では、Wilson & Cantor (1985) が3～5歳児と9～11歳児を対象に、恐れを示している仲間の映像を見ているときの電気筋肉運動反応と体温反応を検討したが、一貫した結果は得られなかった。また、Eisenberg & Mussen (1989) は、4～5歳児と小学校2年生児に対して男女の子どもが恐れや悲しみを示しているビデオを見せたが、ビデオを見ているときの心拍反応のパターンに年齢差は認められなかった。

以上、共感の代表的な測定法ごとに年齢的变化を検討してきたが、自己報告を求める「絵と物語の呈示法」では小学校中学年まで、質問紙法では小学校高学年まで共感反応は増大するが、それ以後は横ばい状態であることが示された。また、絵と物語の呈示法では、仲の悪い人物や仮想上の人物に対して小学校高学年の子どもたちが、そして質問紙法では、異性に対して低学年から中学年の子どもたちが共感しにくくなっていることが示された。これらの結果から、児童期から青年期前期にかけて、共感の対象は、日常的な接触があり、よく知っている人物、あるいは親しい人物に、しだいに限定されるようになるという可能性が考えられる。そして、このような人物に対しては共感が減少することはなく、むしろ質の高い水準の共感に移行していくとも考えられる。また、共感の表情や身ぶりの測度では、感情の種類によっては就学以後は変化しないか、あるいは減少することが示されてきたが、これは、加齢に伴う表情の抑制傾向によるのかもしれない。

3. 共感発達を促す要因

前節で見たように、共感の増大や減少が幼児期から青年期前期にかけて起きるとすれば、子どもを取り巻く環境が重要な影響を与えていると考えられる。これまでは、子どもを取り巻く環境として主に家庭環境に焦点があてられ、親子の愛着関係、親自身の共感性、親の養育態度、兄弟・仲間・祖父母との関係が論じられてきた。しかしながら、子どもを取り巻く環境は、家庭だけではなく、学校や社会へと広がり、さらに、人間によって構成される環境だけではなく、自然（人間以外の動物、植物、天文、地理など）や文化（芸術、地域の行事など）もまた、子どもを取り巻く重要な環境であり、共感性の形成・発達に深く関与していると考えられる。

共感を測定する方法のうち、絵と物語の呈示による方法は、絵や物語という文化的・芸術的な素材を用いる方法である。また、質問紙尺度法においても、人間以外の動物や植物を含む「自然」や人間が生み出した芸術を含む「文化」と個人との関わりを尋ねる項目が多数用いられている。たとえば、Mehrabian & Epstein (1972) による成人用尺度の日本語版（加藤・高木, 1980）には、「動物を飼っている人は動物の気持ちを大げさに考えすぎている」「私は映画を見る時、つい熱中してしまう」「私は小説を読むと、登場人物の気持ちに強く引き込まれてしまう」といった項目が含まれている。また、Bryant (1982) による児童・青年用尺度の日本語版（浅川・松岡, 1984）にも、「悲しい本を読んで、泣いたりするのはくだらないことですか」「歌を聴いて、悲しくなったりすることがありますか」「けがをした動物をみると、かわいそうになりますか」といった項目が含まれている。共感測度や項目は共感そのものの概念化と深く関わっており、共感が人間との交流だけではなく、自然や文化との交流によっても育てられるという考えを明示している。

前節で概観したように、児童期後期から青年期前期にかけて共感の表出が抑制されることを示す研究報告がなされてきたことから、また、緒言で述べたように、「共感すること」自体が欠如している現実から、この年代の共感性向上の手段を講じることが求められている。一方、この年代は、さまざまな文化と接点を持ち始める時期である。また、体力や行動力の向上により、さまざまなレベルにおいて自然との交流も可能になる時期である。本稿では、このことに着目し、自然や文化との交流をとおして、共感性を向上させる方法について考える。その意味において、日本発信

の文化であり、自然と人間との関わりを主題とする俳句に着目する。

Ⅳ. 俳句の創作・鑑賞活動と共感

上述のように、共感発達を促す要因は多岐にわたるが、日本が生み出した優れた言語芸術の一つであり、人間と自然や文化との交流を主題とする「俳句」に焦点をあて、その特質と共感という心的特性との関係を明らかにしたうえで、その創作・鑑賞活動が共感の形成・発達に及ぼす影響について論述する。

1. 俳句の特質

定型詩である俳句には、3つの約束事がある。五・七・五による十七音、季語、そして「切れ」である。

俳句の十七音は、日本の韻文の最小レベルの形である。五音と七音の組み合わせが、安定と変化を兼ね備えたりズムを醸成する。蕪村の「菜の花や月は東に日は西に」の句などは、唱和すると、簡潔に引き締まっていて、飽きることがない、五音から七音へと坂を上り、また五音に下って安らぎを得る。あまりにも短いために、ここで終わりという気持ちはかえって起こりにくく、もう一度最初に戻りたい欲求が生じる。「日は西に」から「菜の花や」へと戻っていくのである。したがって、俳句には五音を繰り返すリズムも含まれていることになる。このようにして、わずか十七音の中に、五・七、七・五、五・五と重なり合った3種類のリズムを感じて、物理的サイズよりもはるかに豊かな音楽を経験することができる。

季語には、季節の示し方により3種類のものがある。第1は、春、夏、秋、冬と明示されているもので、指示の季語と呼ばれている。春雨、夏山、秋風、冬空などの類である。第2は、客観的事実として一つの季節に定まっているもので、事実の季語と呼ばれている。桜、炎天、紅葉、寒風などの類である。第3は事実としては他の季節にもありうるが、約束あるいは習慣として一つの季節に定められているもので、約束の季語と呼ばれている。たとえば、花や月は四季すべてにあるが、前者は春の季語、後者は秋の季語とされている。これらは、平安後期以来、花といえば桜の花を指し、月は秋が特に美しいことに由来する。三種の季語を通じて大切なことは、本意・本情ということである。本意とは、その季語が本来もっている意味であり、本情とは、その季語が本来もっている情緒である。たとえば、春雨という季語は、あたたかく、しとしと降るという意味と、おだやかな、どこかもの憂いような情緒をもっている。日本文学上の本意、本情は、心理学上の意味記憶にあたると考えてよいであろう。季語は単に季節を指定して季節感による連想を引き起こすだけではなく、本意・本情を媒介として俳句の伝達性を高める働きをしている。

俳句は、統語的・意味的に、上五・中七・下五の3つの部分に分かれるが、そのいずれかの最後に「切れ」を有する。途中であれ最後であれ、強く言い切ることによって、一句の描く世界が広がる。その典型例が「や」「かな」「けり」といった切字であるが、俳句はそれ以外でも切れる。例句として、細見綾子の「ふだん着でふだんの心桃の花」をあげておく。「心」の後に「切れ」が感じられる。読者はここでいったん立ち止まり、ふだん着でのくつろぎの気分を味わった後に、「桃の花」へと読み進み、まず違和感を、次いで作者が意図したであろう「つながり」を感じるというように、一句の世界が広がってゆく。

俳句のルーツは江戸時代の俳諧にある。俳諧は座の文芸といわれ、同好の士が一堂に会し、一定の規則の下、連句の共同制作が行われていた。その発句を芭蕉がいっそう芸術性の高いものにすることを目指して、単独で作るようになった。近代において発句に俳句という名称を与え、その革新に努めたのが正岡子規である。子規は俳句を作れば必ず人に見せて批評を求め、人の俳句にはいつも批評を加えたといわれている。子規にとって俳句は、人との交流の手段でもあったようである。生家や記念博物館に残されている子規の書簡あるいは周囲の人々からの子規宛の書簡を見ると、そのようすがよくわかる。そして子規は、独特の句会の方法を考案した。この方法が現代にも受け継がれている。参加者数にもよるが、おおむね5～7の俳句を短冊に無記名で書いて提出し（＝投句）、参加者で無作為に交換して清記用紙に清書する（＝清記）。この時点で、筆跡によって作者を判断できない状態になる。そして清記用紙を回覧し、自作以外の句の中で「よい」と思うものを書き抜いていき、最終的に一定数（一般に、投句数と同数程度）の句を選んで選句用紙に清書して提出する（＝互選）。最後に、選句用紙を集めて、参加者の誰か（1～数名、俳句朗詠するのがうまい人、輪番制など）が「誰々選」と、各選者の姓名（号）を示した上で、順次、読み上げていく（＝披講）。参加者はそれを聞いていて、自分の句が読まれると名乗りをあげる。その後、参加者が選んだ句について鑑賞しあう（＝選評）。句会によっては、最後に主宰選があり、指導的な立場から講評を行う。これらの過程で、作者と読者の共感や、両者の視点の違いなどが浮かび上がってきて、一句の世界はさらに広がり、深まっていく。連歌から俳諧に受け継がれてきた共同の文芸としての座の性格は、現代の俳句にも脈々と受け継がれているのである。西郷

(1991)は「名句は読者が作る」と述べた。未完結性を特徴とする俳句では、他の言語芸術と比べて読者が創造に参加する度合いが大きく、創造をともなった共同の読み、それを媒介とした共同の創造が生れる可能性が高いことから、俳句の鑑賞は、読者が名句を作り出す作業となりうるのである。このように、俳句は、自然を主題としつつ、人と人との交流を生みだす。ここに、共感性を育てる素材としての特質を見いだすことができる。

皆川(2005)は、上で述べたような俳句の特質について、心理学の立場から検討し、季語からの連想による創作の心理、俳句が喚起する情緒的意味に基づく鑑賞の心理、「切れ」の心理学的意味などを実証し、句会における共同の読みと創造の過程を分析し、俳句に対する心理学的アプローチの可能性を示した。

2. 俳句の創作・鑑賞活動と共感

俳句は季語を必要としているため、その素材を自然の中に求めることが多い。昭和時代の俳人で『近代俳句の鑑賞と批評』等の著作により後進に影響を与えた大野林火は、「自然とのかかわり合い」(大野林火編『俳句入門』所収)の中で、次のように述べている。「俳句は、現在の私にとって何かといえは心の記録といったらよからうか。生きてゆくその時々足跡ともいえる。その場、その場の自分を一句にとどめたいのである。そしてその態度はいよいよ自然随順になったのに気付く。いへば自然を自分の中に押し込むのではなく、自然の中に自分を投じ、その中で心の自在を得たいと思っている。」俳句を作る喜びと読む喜びの中の、大きな部分を占めるものに、自然との交感(林火の言葉を借りれば自然への随順)がある。しかしながら、俳句の季語は文字通りの自然だけとは限らない。季節との関わり合いの中から人間が生みだしてきた文化(生活や行事など)にまつわるものもある。季語を通していつも自然や文化との関わりを持つことができ、全十七音の極小の詩型によって壮大な自然や文化を簡潔にとらえる喜びを作者に与える。季語が自然や文化の動きを反映し、季語の表す自然や文化の広がり借りて、俳句は自らの小ささを克服する。作者だけではなく、鑑賞者の側も、俳句によって描かれた自然にふれることによって癒される(皆川, 1995)。自然や文化は感情を喚起し、自然や文化は感情によって意味づけられるが、俳句の読みは、意味を読むことではなく、感情を読むことである。鑑賞者は、俳句の中に自然や文化と作者との共感を読み取り、自分も俳句をとおして自然や文化の中に奥深く入っていくのを感じる。

俳句を作ることによって、人間は自然や文化の中に、何かを発見し、それを具象化する。ときには、人間そのものや社会的現象をも含めて、われわれをとりまくすべてが、俳句を生み出す環境となる。その環境に身を委ねながら、そこに一条の光を見いだすとき、俳句が生まれる。俳句という短詩型は、その光に対して、感受性の鋭い検知器となる。このような光を見たと自己の心に刻み込む、あるいは自分の心に刻み込んだ上で人に共感を求める。それが俳句を作るということの意味なのである。

金子(1999)には、小学1年生から高校3年生までたくさん子どもたちの作品が収録されている。読んでみると、子どもたちのみずみずしい感性に驚かされる。日々の暮らしの中で、驚いたり、喜んだり、悲しんだり、不安になったり、期待を抱いたりしている、子どもたちの生の息づかいが今にも聞こえてきそうである。短詩型である俳句は、含蓄豊かで美しい言葉を使い、五・七・五の調べにのせることによって生まれるのだが、その根底にあるのは、観察対象への限らない「共感」であろう。俳句の創作をとおして、感性が磨かれると共に、見たこと、感じたことを簡潔にまとめて表現する知性も発達すると考えられる。

皆川(2005)は、小・中学校での句会の実施や観察をとおして、次のように考察している。児童・生徒による創作活動は、読者から作者に立場を変える経験をもたらす。共同の読みを促進し、教師や仲間との相互作用の契機となる。こうした経験の積み重ねは、読む力、書く力の育成だけではなく、他者への共感と思いやりの心の育成にも寄与する可能性がある。皆川(2005)の考察は、一地域二校での実践に基づいており、俳句の創作や鑑賞についても限られた方法を用いているが、より広範な地域における多様な方法による実践が必要であろう。

まとめと今後の研究展望

本論文では、さまざまな理論と実証研究を検討し、共感を「単なる他者理解という認知的過程ではなく、認知と感情の両方を含む過程であり、他者の感情の代理的経験あるいは共有を伴うもの」と定義できることを確認した。また、共感には自己指向のものと他者指向のものがあることを明らかにした。さらに、共感の発達過程を検討し、児童中期までは共感性が上昇傾向にあるのに対し、児童期後期から青年期前期にかけて共感の表出が抑制されることを明らかにし、この年代の共感性向上の手段を講じることが求められているという問題意識を提示した。そして、この年代が、さまざまな文化と接点を持ち始める時期であり、さまざまなレベルにおいて自然との交流も可能になる時期であ

ることから、自然や文化との交流をとおして共感性を向上させるという構想を示し、その具体的方法について考えることを目指した。その観点から、日本発信の文化であり、自然と人間との関わりを主題とする俳句に着目した。そして、俳句の特質と共感という心的特性との関係を検討し、その創作・鑑賞活動が共感の形成・発達に及ぼす可能性を示唆した。今後は、俳句の創作や鑑賞が共感の形成・発達に及ぼす影響についての理論をいっそう明確にし、より広範な対象者について、多様な方法による実践的検討を行っていく必要がある。

References

- Adams, G.R. (1983) Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 203-211.
- Aderman, D., Breh, S.S., & Katz, L.B. (1974) Empathic observation of an innocent victim: The just world revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 342-347.
- 浅川潔司・松岡沙織 (1984) 共感性に関する発達的研究 兵庫教育大学研究紀要, 3, 97-106.
- 浅川潔司・松岡沙織 (1987) 児童期の共感性に関する発達的研究 教育心理学研究, 35, 231-240.
- 朝生あけみ (1987) 幼児期における他者感情の推測能力の発達: 利用情報の変化 教育心理学研究, 35, 33-40.
- Bandura, H. & Rosenthal, L. (1966) Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 54-62.
- Bloom, L., & Gapatide, J. (1987) Sources of meaning in the question of complex syntax: The sample case of causality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 112-128.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986), Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Buchheimer, A. (1963) The development of ideas about empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 61-70.
- Bryant, B.K. (1982) An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, B.K. (1987) Mental health, temperament, family, and friends: perspectives on children's empathy and social perspective taking. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Caron, R.F, Caron, A.J., Myers, R.S. (1982) Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development*, 56, 1552-1560.
- Davis, M.H. (1994) *Empathy: A Social Psychological Approach* (菊池章夫訳1999『共感の社会心理学 — 人間関係の基礎 —』川島書店)
- Davis, M.H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Deutsch, F. & Madle, R.A. (1975) Empathy: Historic and current conceptualization, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human development*, 18, 267-287.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. 1989 *The Roots of prosocial behavior in children*. (菊池章夫・二宮克美共訳 1991『思いやり行動の発達心理』金子書房)
- Ekman, P. (1994) Strong evidence for universals in facial expressions of emotions. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.
- Eysenck, S.B.G., Easting, G., & Pearson, P.R. (1984) Age norm for impulsiveness, venturesomeness, and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, 5, 315-321.
- Feshbach, N., & Roe, K. (1968) Empathy in six and seven-year-olds. *Child Development*, 39, 133-145.
- Gnepp, J., Klayman, J. & Trabasso, T. (1982) A hierarchy of information sources for inferring emotional reactions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 111-123.
- Harris, P.L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (1989) Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- 橋本巖 (1985) 子どもの共感的理解に及ぼす状況提示様式の効果 教育心理学研究, 33, 81-86.
- 平林秀美・柏木恵子 (1990) 他者の感情を推論する能力の発達 発達研究, 6, 71-85.
- Hoffman, M.L. (1981) Development of moral thought, feeling, and behavior. (依田・宮前訳『道徳性の発達 — 道

- 徳的思考・感情・行動の発達 —」 依田明監訳『現代児童心理学 4 情緒と対人関係の発達』 金子書房)
- Hoffman, M.L. (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. In C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge University Press.
- Leekam, S. (1993) Children's understanding of mind. (子安増夫訳「子どもの心の理解」) M. Bennet. (Ed.) *The Child as Psychologist: An introduction to the development of social cognition*. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf. (二宮克美他訳1995『子どもは小さな心理学者：心の理論の発達心理学』 福村出版 Pp.44-88.)
- Iannotti, R.J. (1985) Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Izard, C.E. (1991) *The psychology of emotion*. New York: plenum Press. 荘厳舜哉 (監訳) 比較発達研究会 (訳) 1996『感情心理学』 ナカニシヤ出版
- 金子兜太 (編) (1999)『現代子ども俳句歳時記』 チクマ秀版社
- 加藤隆勝・高木秀明 (1980) 青年期における情動的共感性の特質 筑波大学心理学研究, 2, 33-42.
- 久保ゆかり・無藤隆 (1984) 気持ちの理解における類似経験の想起の効果 教育心理学研究, 32, 4, 296-305.
- Laird, J.D. (1974) Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 475-486.
- Lennon, R., Eisenberg, N. & Carroll, J. (1986) The relation between empathy and prosocial behavior in the preschool years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 219-224.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972) A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- 皆川直凡 (2005)『俳句理解の心理学』 北大路書房
- 皆川直凡 (1995) 俳諧の中の瞑想 山田富美雄 (編)『癒しの科学：瞑想法』 北大路書房 Pp.159-183.
- Nelson, C.A. (1987) The recognition of facial expressions in the first years of life: Mechanism of development. *Child Development*, 58, 889-909.
- Piaget, J. (1932/1965) *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- 西郷竹彦 (1991)『名句の美学』 黎明書房
- Stein, N.L. & Trabasso, T. (1992) The organization of emotional experience: Creating links among thinking, language, and intentional action. *Cognition and emotion*, 6, 225-244.
- Stern, D.N. (1985) *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books. (小此木啓吾他訳 1989『乳児の対人世界』 岩崎学術出版社)
- Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1988) Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wilson, B.J., & Cantorm J. (1985) Developmental differences in empathy with a television protagonist's fear. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 284-299.

The review for psychological properties of empathy and the positive influence of the composition and appreciation for linguistic arts, especially a Japanese Haiku poem, on the development of an empathy.

Naohiro MINAGAWA

The author reviewed a large varieties of psychological studies about empathy. This article showed that an empathy included cognitive processes and emotional processes, and defined the empathy as mental activity sharing emotional experience with other people. The author also reviewed various studies about development of an empathy and presented the idea that developed an empathy by involving in nature and culture in a childhood. This article showed that the composition and appreciation of linguistic arts, especially a Japanese Haiku poem had a positive influence on the development of an empathy.